

TESTOWANIE SPRAWNOŚCI CZYTANIA: TEORIA A PRAKTYKA

Testing reading: the interplay between theory and practice

The paper looks at how reading models define the construct of reading and how different conceptualizations of reading can influence construction of reading tests. The author discusses several scales of reading development suggested by, e.g. the Council of Europe Common European Framework, the Polish Ministry of Education. The paper examines how test constructors draw on the aforementioned scales; it compares tests assessing reading in English as a foreign language as well as tests measuring reading in Polish as a first language, e.g. PISA reading literacy tests and final secondary school exams.

Ocenianie wewnątrzszkolne, egzaminy zewnętrzne, mierzenie i badanie osiągnięć uczniów, testowanie to ostatnio tematy coraz częściej poruszane w edukacji. Stres związany z przygotowaniem nauczycieli i uczniów do nowej matury czy rozczarowanie wynikami polskich gimnazjalistów w międzynarodowym badaniu PISA 2000 to tylko przykłady sytuacji, które zachęcają do akademickiej refleksji na temat testowania. W artykule spróbuję zastanowić się nad następującymi pytaniami: *Jak przydatna jest teoria czytania w układaniu i ocenianiu testów czytania? Co mierzymy stosując testy czytania? Na jakie trudności napotykają konstruktorzy testów oraz osoby sprawdzające testy? Czym się różnią testy czytania w języku ojczystym i języku obcym?*

Szukając odpowiedzi na te pytania, posłużę się przykładami testów czytania, zaczerpniętymi z międzynarodowych badań PISA, polskiego egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz egzaminu z języka polskiego jako obcego.

1. TEORIA CZYTANIA JAK PUNKT WYJŚCIA DO OKREŚLENIA SPRAWNOŚCI CZYTANIA

Wydaje się, że na potrzeby testowania najlepiej przyjąć, że czytanie można podzielić na komponenty. Teoretycy wyszczególniają różne poziomy zrozumienia tekstu. Podział najprostszy i cieszący się coraz większą popularnością w badaniach to rozróżnienie procesów dekodowania i rozumienia. Inne podziały to wyszczególnienie rozumienia ogólnego tekstu, rozumienia szczegółów, rozumienia dosłownych treści i rozumienie treści wyrażonych w sposób *implicite*.

Taksonomia proponowana przez Munby (1978) wyszczególnia kilkanaście mikroumiejętności, które zawierają m.in.:

- rozumienie informacji podanych w sposób *explicite*;
- rozumienie informacji nie podanych w sposób *explicite*;
- rozumienie relacji między częściami zdania;
- rozumienie relacji między częściami tekstu;
- odgadywanie znaczenia nieznanymi słów.

Chociaż ta lista umiejętności była wykorzystywana w konstruowaniu materiałów dydaktycznych i testów, specjaliści nie oszczędzili jej krytyki. Matthews (1990), cytowany przez Aldersona (2000), zarzuca taksonomii nieprecyzyjne definiowanie poszczególnych umiejętności; jedna umiejętność może być zawarta w innej, np. rozumienie relacji między częściami zdania jest niezbędne do odgadnięcia nieznanych słów. Matthews zwraca także uwagę na to, że to co Munby nazywa mikroumiejętnościami (ang. *microskills*) to w rzeczywistości pewne aspekty wiedzy. Kolejny zarzut polega na tym, że taksonomia Munby'go przedstawia czytanie jako produkt czyli efekt pewnych umiejętności, a nie proces, w czasie którego te umiejętności współgrają.

Uwagi te znajdują potwierdzenie w praktyce. Badanie Allana (1992) dowodzi, jak trudno jest stwierdzić jakie umiejętności są sprawdzane przez poszczególne pytania testu. Rozróżnienie wiedzy od umiejętności przypomina dawne dyskusje dotyczące roli znajomości gramatyki i słownictwa w czytaniu oraz badania mające na celu stwierdzenie czy i w jakim stopniu czytanie w języku obcym zależy od kompetencji językowej w języku obcym (np. Clarke 1979). Uwaga dotycząca ukazania czytania jako produktu, a nie procesu jest bardzo istotna zarówno dla nauczania jak i testowania czytania. Specjaliści (np. Alderson 2000) wyrażają zdanie, że testy ważnych egzaminów państwowych i międzynarodowych, od których wymagana jest wysoka trafność i rzetelność, rzeczywiście sprawdzają produkt czytania; nie możliwe byłoby ocenianie procesu czytania, np. strategii czytania poszczególnych uczniów, chociaż bez wątpienia jest to bardzo cenna technika do zastosowania w nauczaniu.

Taksonomią, która, moim zdaniem, wydaje się wystarczająco przejrzysta do analizy testów, ich oceny i konstruowania testów jest podział proponowany przez Urquhart i Weir (1998). Proponowane przez autorów rodzaje czytania przedstawiam w tabelce poniżej.

	Globalne	Lokalne
szybkie	- w celu ogólnego zrozumienia treści; - wyszukiwanie w tekście informacji na wcześniej określone tematy, np. w celu odpowiedzi na pytania;	- wyszukaniu w tekście poszczególnych zwrotów, liczb, dat, itp.;
dokładne	- „przestudiowanie” tekstu w celu zrozumienia znaczeń wyrażonych <i>explicite</i> i <i>implicite</i> ;	- rozumienie syntaktycznych relacji w zdaniu, relacji między zdaniami oraz domyślanie się znaczenia nieznanich słów na podstawie kontekstu i znajomości zasad słotwórstwa.

Zainteresowanych odsyłam do książki badaczy *Reading in a second language: process, product and practice*, w której znajduje się wiele ciekawych ćwiczeń jak z wykorzystaniem proponowanej listy umiejętności skonstruować dobry test (zob. bibliografia).

Kolejna koncepcja warta uwagi w tej dyskusji to dobrze znany model czytania Goodmana (1982). Przedstawia on czytanie jako skomplikowany proces, w którym czytający, wykorzystując graficzne cechy tekstu, formułuje hipotezy dotyczące znaczenia i w czasie czytania sprawdza prawdziwość tych hipotez oraz koryguje je. Potraktowanie procesu czytania jako problemu do rozwiązania zwraca uwagę na kolejny aspekt czytania – rozumowanie, metaforę zapoczątkowaną w 1917 roku przez Thorndike'a i moim zdaniem rozwijaną ostatnio w dydaktyce pod nazwami „czytanie krytyczne” (np. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* 2001; *Informatorze maturalnym* 2003).

Do dyskusji dotyczącej roli modeli czytania w określeniu sprawności czytania do celów testowania powracam w następnej sekcji artykułu.

2. CO MIERZĄ TESTY CZYTANIA?

Przytoczę tu ciekawe wnioski z badań z 1962 roku, w których autor (Lennon 1962) starał się odpowiedzieć na pytanie: co można zmierzyć testując czytanie? Badacz doszedł do wniosku, że rzetelnie zmierzyć można tylko następujące komponenty sprawności czytania:

- znajomość słownictwa;
- rozumienie informacji wyrażonych w tekście w sposób *explicite*;
- rozumienie znaczeń wyrażonych w sposób *implicite*; (Lennon nazywa ten aspekt czytania „wnioskowaniem w czytaniu”, podkreślając potrzebę mierzenia inteligencji czytającego)
- „docenienie”, umiejętność, którą, jak sądzę, można określić jako interpretację tekstu i która zdaniem badacza jest bardzo rzadko testowana.

Lennon podkreśla, jak trudno jest zmierzyć interpretację. Zależą one od indywidualnych doświadczeń poszczególnych czytelników, ich zainteresowań i wiedzy o temacie tekstu. Równie trudno byłoby zmierzyć mądrość, którą czytelnicy kierują się w wyborze tego co czytają lub stopień, w jakim korzystają z czytania. Opinie dotyczące trudności lub wprost niemożności testowania interpretacji podzielają także inni badacze. Urquhart i Weir (1998) podają przykład badań (Perkins i Brutten 1988), które dowodzą, że zadania testu sprawdzające umiejętność inferencji słabo dyskryminują, tzn. dobrzy uczniowie (określani tak na podstawie wyniku z całego testu) podali lub wybrali niepoprawne odpowiedzi, natomiast słabi uczniowie podali poprawne odpowiedzi.

Podobne wnioski wysnuła polska badaczka, Sybilska (2001), która po analizie interpretacji wiersza przyszłych studentów polonistyki doszła do wniosku, że sprawdzanie prac wg klucza nie pozwala na dostrzeżenie tego, co „ciekawe, spostrzegawcze, co świadczy o indywidualności autora (autorki)” (Sybilska 2001:130). Badaczka ta twierdzi, że „podstawową zasadą sprawdzania powinno być poszukiwanie zalet i sumowanie ich, a nie odejmowanie od maksymalnej liczby punktów – punktów karnych za błędy” (Sybilska 2001:131). Sybilska zauważa, że dwie trzecie kandydatów, którzy otrzymali 0 punktów z interpretacji uzyskało powyżej 70% z zadania językowego i to właśnie wiedza językoznawcza zadecydowała o ich, „szczęśliwym”, zdaniem badaczki, przyjęciu na studia. Problemy dotyczące oceniania umiejętności interpretacji w czasie matury z języka polskiego są przedmiotem burzliwych dyskusji. Bortnowski (2000:589) nazywa dotychczasowy sposób oceniania „despotyzmem pytań” i „tyranią interpretacyjną”.

Teraz proponuję powrót do zagadnienia związku teorii z praktyką. Czytanie ze zrozumieniem i interpretacja tekstu stoją w centrum uwagi socjokulturowych modeli czytania, a raczej sprawności nazywanej w języku angielskim *reading literacy*, co należy rozumieć jako zdolność odczytywania różnego rodzaju tekstów w różnych sferach życia. Przykładami takich modeli mogą być ideologiczny model Streeta (1992), pragmatyczny model badaczy Hill i Parry (1992) czy model kulturowy proponowany przez McCormick (1997). Wszystkie modele podkreślają znaczenie czynników społecznych oraz szeroko pojętego kontekstu, poszerzając psycholingwistyczne rozumienie roli czytelnika i umysłowych schematów wiedzy w procesie czytania. Czytanie to nie tylko proces poznawczy samotnego czytelnika, mówi Street (1984); żaden tekst nie jest samotną wyspą, twierdzi Widdowson (1993:27), ale słysząc w nim echa innych tekstów. Teksty tworzone są przez społeczności, które łączy wiedza na temat celów danego typu tekstów oraz sposobów ich odbierania. Np. studenci, od których wymagane jest czytanie artykułów naukowych, powinni stać się członkami – czytelnikami społeczności akademickiej, tzn. takiej, która zna zasady oraz cel tworzenia i czytania tego rodzaju dyskursu (Johns 1997).

Tak szerokie rozumienie roli czytania widoczne jest w dyskusjach dotyczących badań w zakresie kształcenia polonistycznego. Na przykład Stanisław Rzęsikowski podkreśla

interdyscyplinarny charakter edukacji polonistycznej, co oznacza „już nie tylko znajomość literatury, umiejętność odbioru tekstu językowego, sprawności komunikacyjne w obszarze języka ojczystego, ale także operowanie wartościowaniem zjawisk kulturowych i tworzenie własnego świata wartości” (Rzęsikowski 2001:28). Autor uważa, że poprzez analizę i interpretację tekstu literackiego uczniowie uczą się wartościowania innych dziedzin kultury, takich jak filmu, reklamy, a nawet stylu życia. Jedną z technik służących do mierzenia ww. umiejętności może być przekład intersemiotyczny tekstu literackiego na znaki ikoniczne, kinetyczne i inne. Sprzyjają temu techniki dramowe obecnie bardziej popularne w szkole podstawowej niż średniej. Takie rozumienie kształcenia polonistycznego jest widoczne w zadaniach testowych nowej matury; uczniowie mogą być poproszeni o interpretację porównawczą tekstu literackiego i np. obrazu.

Podsumowując, sądząc, że w ocenianiu czytania nie można zapomnieć o ocenianiu interpretacji. Interpretując czytelnik odnosi się do szerszego niż sam tekst kontekstu; może krytycznie spojrzeć na inne dziedziny kultury. Zdaje sobie sprawę z szeregu czynników, które wpływają na stworzenie tekstu i pełniej uświadamia sobie swoją rolę odbiorcy.

3. ANALIZA WYBRANYCH TESTÓW

Poniżej przedstawiam analizę egzaminu maturalnego z języka polskiego, międzynarodowego testu czytania PISA oraz skale umiejętności Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego Rady Europy (ESOKJ), dokumentu, który został przyjęty do konstruowania testów językowych, takich jak egzaminy z języka angielskiego Cambridge czy Państwowy Egzamin Certyfikowany z Języka Polskiego jako Obcego. Celem analizy będzie próba określenia założeń teoretycznych dotyczących czytania, które uwidaczniają się w treściach egzaminacyjnych omawianych egzaminów. Innymi słowy, spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jak autorzy specyfikacji egzaminacyjnych i samych testów rozumieją czytanie czyli to, co ich testy sprawdzają.

3.1. SKALE UMIEJĘTNOŚCI EUROPEJSKIEGO SYSTEMU OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO RADY EUROPY (ESOKJ)

ESOKJ wyróżnia pięć rodzajów czytania: czytanie ze zrozumieniem, czytanie i rozumienie korespondencji, czytanie w celu orientacji, czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji, oraz czytanie i rozumienie instrukcji. Umiejętności określają co uczący się rozumie, potrafi lub rozpoznaje, bez dokładnego wyszczególnienia strategii, które w zakresie danej umiejętności mogłyby być używane. Głównym czynnikiem rozróżniającym poziomy (od A1 do C2) jest rodzaj tekstu, długość i trudność tekstu oraz znajomość tematyki czytanego tekstu. W opisie pojawiają się także strategie czytania, takie jak korzystania ze słownika w czasie czytania, potrzeba ponownego przeczytania tekstu, samodzielność w czytaniu, krytyczna interpretacja, docenienie subtelnych różnic stylu.

Autorzy tej skali czytanie rozumieją jako czynność, która jest potrzebna w różnych sferach życia użytkownika języka: w sferze życia publicznego, prywatnej, zawodowej i edukacyjnej. Czynność ta polega na rozumieniu korespondencji i instrukcji, rozumieniu artykułów i opracowań związanych ze współczesnymi problemami oraz „docenieniu” tekstów literackich. Jest to zgodne z socjolingwistyczną koncepcją czytania, wg której czytający współuczestniczy i równocześnie tworzy kulturę. Na pochwałę zasługuje wyszczególnienie czytania w celu pobieżnej orientacji (pobieżnego), które często nie jest umieszczane w skalach opisu sprawności czytania.

Skala opisu sprawności czytania uwzględnia również znajomość języka. Prof. North (cytowany przez Aldersona 2000), przewodniczący grupy zajmującej się opracowywaniem

EOKJ, spróbował odnieść sprawność czytania do kompetencji komunikacyjnej. Jako model kompetencji komunikacyjnej przyjęto model Bachmana (1990), wg którego na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencja strategiczna, lingwistyczna, socjolingwistyczna i kompetencja dyskursu. Oto przykładowe elementy kompetencji komunikacyjnej, które prof. North odnalazł analizując opisy umiejętności czytania poszczególnych poziomów biegłości:

- **Kompetencja strategiczna** – B2 (czytanie ze zrozumieniem): potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystuje wybiórczo odpowiednie źródła
- **Kompetencja lingwistyczna** – B2 (czytanie ze zrozumieniem): dysponuje dużym słownictwem, lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażen idiomatycznych
- **Kompetencja dyskursywna** – B1 (czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji): potrafi rozpoznać główne przesłanie zawarte w tekstach argumentacyjnych; rozpoznaje sposób argumentacji stosowany przy przedstawianiu jakiegoś tematu
- **Kompetencja socjolingwistyczna** – C2 (czytanie ze zrozumieniem): potrafi krytycznie interpretować teksty literackie i nieliterackie; potrafi docenić subtelne różnice stylu

Analiza przeprowadzona przez prof. Northa jest ciekawą próbą wyraźniejszego określenia związku sprawności czytania z kompetencją lingwistyczną; potwierdza propozycje wyrażane we wcześniejszych taksonomiach, np. w omawianej wcześniej taksonomii Munby'ego.

Jako przykład testu egzaminacyjnego konstruowanego na podstawie dokumentu Rady Europy proponuje Państwowy Egzamin Certyfikowany z Języka Polskiego jako Obcego. Techniki testowania tego egzaminu obejmują test wyboru, dopasowywanie nagłówków do akapitów tekstu, zdania prawda-falsz, układanie akapitów w spójną całość. Wykorzystywane teksty to pojedyncze zdania, krótkie akapity lub dłuższe teksty. Teksty są różnorodne, pojawiają się artykuły, wywiady, teksty reklam. Po przejrzaniu przykładowych testów dla najwyższego poziomu C2 z 2003 roku wydaje mi się, że proponowany sposób testowania nie mierzy interpretacji i krytycznego czytania oraz czytania pobieżnego (choć iż Europejski System zaleca mierzenie tych umiejętności na tym poziomie biegłości). Wynika to, moim zdaniem, raczej z rodzajów technik testowania niż z wykorzystywanych tekstów.

3.2. EGZAMIN MATURALNY Z JĘZYKA POLSKIEGO

Egzamin maturalny z języka polskiego obejmuje: czytanie ze zrozumieniem (sprawdzone za pomocą 12-16 zadań otwartych i zamkniętych) oraz analizę i interpretację tekstu (badane za pomocą wypracowania pisanego na podstawie jednego lub dwóch tekstów). Wymaganie egzaminacyjne („*Informator maturalny*” 2003) zobowiązuje uczniów na poziomie podstawowym do odczytania utworu głównie na poziomie idei, natomiast na poziomie rozszerzonym zarówno na poziomie idei, jak i organizacji. Na wyższym poziomie uczniowie mogą być poproszeni o zanalizowanie i zinterpretowanie tekstów także z różnych dziedzin sztuki, polemizowanie z poglądem wyrażonym w tekście. Na obu poziomach uczniowie powinni wykazać się wiedzą o języku, np. wiedzieć na czym polega bogactwo leksykalne i frazeologiczne polszczyzny, znać podstawowe typy błędów językowych. Na obu poziomach wymagane są też wiadomości z zakresu wiedzy o literaturze i kulturze: rozumienia zjawisk kultury dawnej i współczesnej w celu rozumienia czytanych tekstów czy świadomość wpływu środków masowego przekazu na przemiany w kulturze współczesnej.

Powyższa krótka analiza wymagań egzaminacyjnych pozwala na określenie koncepcji czytania, jaka uwidacznia się na egzaminie. Czytanie rozumiane jest jako czytanie tekstów

ciągłych: literackich, publicystycznych i popularnonaukowych. Jest to sprawność z zakresu odbioru tekstów kultury, która wymaga i związana jest z wiedzą o języku oraz wiedzą o literaturze i kulturze. Do zademonstrowania ww. umiejętności niezbędna jest umiejętność pisania, tzn. samodzielne redagowanie tekstu mającego na celu krytyczną analizę tekstu czytanego.

3.3. TEST PISA – MIĘDZYNARODOWE BADANIE PORÓWNAWCZE WYNIKÓW NAUCZANIA

W testach PISA czytanie rozumiane jest jako umiejętność wyszukiwania, kojarzenia i twórczego wykorzystywania informacji; „umiejętność ... zakotwiczona w rozmaitych kontekstach i konkretnych sytuacjach, które mogą zaistnieć w realnym życiu” (Federowicz 2004:19). W testach czytanie sprawdzane jest jako: umiejętność biegłego wyszukiwania informacji, ogólnego rozumienia i interpretowania tekstu oraz umiejętności zastanowienia się nad treścią i formą tekstu w świetle posiadanej wiedzy o świecie. Sprawdzana jest też umiejętność refleksji i uzasadniania własnego stanowiska. Podkreśla się, że celem testu jest nie tylko ocenienie technicznej sprawności czytania, ile przede wszystkim zdolność do wykorzystywania tej sprawności w dalszej nauce, w codziennym życiu i przyszłej pracy zawodowej (tzw. „alfabetyzm funkcjonalny”). Materiał testowy obejmuje teksty ciągłe, np. narrację, argumentację zagadnienia oraz teksty nieciągłe, np. formularze, rysunki czy wykresy.

Autorzy testów są przekonani, że współcześni młodzi czytelnicy powinni być przygotowani do odbioru różnych form przekazywania informacji: tekstów należących do sfery osobistej, np. listów osobistych lub życiorysu, oficjalnych dokumentów (sfera publiczna) czy instrukcji i sprawozdania (sfera zawodowa).

Jedyną techniką testowania ww. umiejętności jest test wyboru właściwej odpowiedzi lub zaznaczenie, np. w tabelce właściwych danych. Jest sprawą dyskusyjną czy nawet najlepiej pomyślany test wyboru może trafnie i rzetelnie zmierzyć umiejętności zastanowienia się nad treścią i formą tekstu w świetle posiadanej wiedzy o świecie (patrz artykuł Bortnowskiego 2002).

4. WNIOSKI

Alderson (2000) twierdzi, że praktyka dotycząca testowania sprawności czytania nie nadąża za teorią. Jednak powyższa analiza pokazuje, że koncepcja czytania przynajmniej w specyfikacjach (standardach) egzaminacyjnych jest zgodna z najnowszymi socjokulturowymi teoriami czytania. Zakłada się, że czytelnik wykorzystuje sprawność czytania w różnych sferach życia, nie tylko w szkole; czytając jest uczestnikiem kultury, interpretuje ją i tworzy.

Omawiane testy różnią się w zależności od potrzeb, koncentrują się na bardziej „funkcjonalnym” (tzn. bardziej użytecznym w życiu codziennym) czytaniu ze zrozumieniem (np. egzamin PISA, egzamin z języka polskiego jako obcego) lub na umiejętnościach wyższego rzędu, analizie i interpretacji tekstów literackich (np. matura z języka polskiego). W przypadku języka ojczystego narzędziem przekazu umiejętności jest samodzielne tworzenie tekstów krótkich lub rozprawki; w przypadku mierzenia czytania w języku obcym – najczęstszą techniką jest test wyboru.

Sprawność czytania zarówno w modelach czytania jak i testach obejmuje, obok szeregu umiejętności czytania, także wiedzę o języku (termin stosowany w przypadku języka rodzimego)/ kompetencję językową (termin stosowany w przypadku języka obcego).

Widoczne są problemy z testowaniem interpretacji. Testy zawierające zadania zamknięte jak i te wymagające napisania odpowiedzi lub rozprawki są krytykowane.

Zupełnie zapomina się o testowaniu czytania pobieżnego. Wydaje mi się, że brakuje badań dotyczących oceny trafności poszczególnych technik testowania oraz całych testów, oczywiście z uwzględnieniem różnych rodzajów tekstów.

W przyszłości warto by się zastanowić na tym, jak testować proces, a nie tylko produkt czytania oraz czy to jest w ogóle możliwe. Jest to ważne z powodu wpływu jaki testy wywierają na sposób nauczania w szkole.

W dyskusji i badaniach dotyczących nauczania i oceniania sprawności czytania należy wziąć pod uwagę nie tylko to, co oferuje językoznawstwo, psychologia i dydaktyka, ale także inne dyscypliny, takie jak filozofia języka, kulturoznawstwo i krytyka literacka. Takie podejście wzbogaci obraz sprawności czytania, która, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych, zbyt często rozumiana jest wyłącznie jako technika dotycząca procesów poznawczych, nie jako sprawność mocno osadzoną w społeczeństwie i niezbędną do odczytania (ze zrozumieniem i „krytyczną” interpretacją) jego tekstów.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allan, A.I.C.G. 1992. *EFL reading comprehension test validation: investigating aspects of process approaches*. Unpublished PhD thesis, Lancaster University.
- Bortnowski, S. 2000. „Matura 2002 – nowa i kontrowersyjna.” [w:] *Polonistyka*, 10, 584-590.
- Bortnowski, S. 2002. „Komentarz do polskiej porażki.” [w:] *Polonistyka*, 3, 182-184.
- Chrzastowska, B. 2000. „Matura z gabinetu.” [w:] *Polonistyka 2000*, 10, 590-595.
- Clarke, M. 1979. “Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students.” [w:] *Language learning*, 29, 121-150.
- Coste, D./ North, B./ Sheils, J./ Trim, J. 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Council of Europe i Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Federowicz, M. 2004. *Czytanie ze zrozumieniem. Raport z badań programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/ PISA*. <http://www.ifispan.waw.pl/pisa/praca.pdf>
- Goodman, K.S. 1982. *Process, theory, research. Vol. I*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hill, C./ Parry, K. 1992. “The test at the gate: models of literacy in reading assessment.” [w:] *TESOL Quarterly*, 26 (3), 433-461.
- Informator maturalny od 2005 roku. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna 2003.
- Johns, M.A. 1997. *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lennon, R.T. 1962. “What can be measured?” [w:] *Reading Teacher*, 15, 326-337.
- Matthews, M. 1990. “Skill taxonomies and problems for testing of reading.” [w:] *Reading in Foreign Language*, 7 (1), 511-517.
- McCormick, K. 1997. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Państwowe Egzaminy certyfikowane z Języka Polskiego jako Obcego. Przykładowy test dla poziomu zaawansowanego: PL-C2. Warszawa: Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu 2003.

Perkins, K./ Brutton, S. 1988. "An item discriminability study of textually explicit, textually implicit and scriptally implicit questions." [w:] *RELC Journal*, 19, 1-11.

Rzęsikowski, S. 2001. „Co badać w zakresie kształcenia polonistycznego.” [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko/ Z. Uryga. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 24-28.

Street, B.V. 1992. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sybilska, K. 2001. „Uczniowie o baroku. Problem oceniania sprawności interpretacyjnej na egzaminach wstępnych (Polonistyka warszawska 1998).” [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko/ Z. Uryga. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 120-139.

Thorndike, R.L. 1917. *Reading as reasoning. Paper presented at the American Psychological Association*, Washington, DC.

Urquhart, S./ Weir, C. 1998. *Reading in a second language: process, product and practice*. London and New York: Longman.

Widdowson, H.G. 1993. "The relevant conditions of language use and learning." [w:] *Language and content: Discipline-and-content-based approaches to language study*. Red. M. Krueger/ F. Ryan. Lexington, MA: D.C. Heath, 27-36.